

د. كوثر سلامة جبارة
المجلد العاشر العدد (32) 2017م

مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل - المملكة العربية السعودية

د. كوثر سلامة جبارة^(1,*)

¹ أستاذ مساعد، قسم علم النفس - جامعة حائل، السعودية

* عنوان المراسلة: kawsrmggh@hotmail.com

مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات (سنوات الخبرة، الكلية)، وذلك في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (73) محاضرة من كليتي التربية والآداب، حيث تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقامت الباحثة ببناء وتطوير أداة لقياس مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية، وتم حساب الصدق والثبات لها، وتم تطبيق الأداة على المحاضرات عينة الدراسة، كما تم استخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج أن نسبة استخدام المحاضرات للقواعد الأساسية في بناء الاختبارات الموضوعية 100 %، وأن التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية كان متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحاضرات في استخدام قواعد الاختبارات الموضوعية لصالح ذوات الخبرة الأعلى من (7-10) سنوات، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التزام محاضرات كلية التربية والآداب بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى التخصص أو الكلية.

الكلمات المفتاحية: المحاضرات، قواعد الاختبارات الموضوعية، الاختبارات الموضوعية، كلية التربية، كلية الآداب.

The Degree of Female Lecturers' Commitment to the Basic Rules of Developing Objective Tests in the Faculties of Education and Arts at Hail University – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to examine the commitment of female lecturers' to the basic rules of developing objective tests in light of some of variables (years of experience and college or major) in the Faculties of Education and Arts at the University of Hail. The sample of the study comprised (73) female lecturers in these two faculties, selected purposively. In order to achieve the study objective, the researcher developed a research tool for which reliability and validity were calculated; and then it was administered to the sample of the study. The data obtained was analyzed using the analytical descriptive method. The results indicated that the percentage of using objective tests was 100%, and that the lecturers' commitment of using rules of objective tests was medium level. The results also showed significant statistical differences between the lectures in favor of longer years of experience (7–10) years. However, there was no significant statistical difference between the lectures that could be attributed to major or college.

Keywords: College of Arts, College of Education, Female lecturers, Objective tests, Rules of objective tests.

المقدمة:

تعد مشكلة القياس والتقويم في تحصيل الطلاب من المشكلات الرئيسية التي تواجه التربويين، والتي شغلت، ولا تزال تشغل، اهتمام المربين وخبراء القياس التربوي حتى وقتنا الحالي، والسبب في ذلك أن أساليب القياس والتقويم تؤدي دوراً مهماً في تطوير العملية التعليمية، وهذا أدى إلى زيادة الاهتمام بتطوير الاختبارات التي يعدها المعلمون لقياس التحصيل الدراسي منذ عام 1970 حتى وقتنا الحاضر، وذلك التطور قد ظهر على يد علماء القياس التربوي، أمثال: Popham وBerk وBloom، وبناء على ذلك فإنه من الطبيعي أن يواكب ذلك التطور تغيير في أساليب القياس والتقويم، وبالتالي في الاختبارات المدرسية، ولما كان موضوع قياس وتقويم تحصيل الطلاب يشغل جانباً كبيراً من اهتمام المفكرين التربويين في مختلف دول العالم فقد أجريت دراسات متعددة تناولت الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلم للتعرف على جوانب الضعف والقوة لدى المعلمين في مجال الاختبارات، ومن هذه الدراسات دراسة Kerber، ودراسة Newman، ودراسة علام. كما أن التوجهات الحديثة توصي باستخدام الاختبارات الموضوعية لما لها من من ميزات غير موجودة في غيرها من حيث إمكانيتها الشمولية وتغطية جميع أجزاء المقرر، وقدرتها على قياس مستويات وأهداف متنوعة، ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس ومعايشتها لمشكلة الاختبارات وأنواعها للطلبة في الجامعات فقد دفعها ذلك إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى مدى التزام الأعضاء المحاضرات بالقواعد أو الشروط التي يجب توافرها في الاختبارات الموضوعية، ولا يخفى علينا ما يترتب على قياس التحصيل من قرارات مهمة تتعلق بالطلاب من نجاح ورسوب وتخرج، حيث تؤدي الاختبارات دوراً مهماً في عملية التعليم والتعلم.

وبما أن المرحلة الجامعية تعتبر مرحلة مهمة في مرحلة التعليم، فإن تقييم تحصيل المخرجات في هذه المرحلة تعد خطوة في غاية الأهمية، ولا توجد دراسة في - حدود علم الباحث - تناولت فئة المحاضرات، لذا تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في - حدود علم الباحث - التي ستتناول شريحة ممن يدرّس في هذه المرحلة المهمة، وهن المحاضرات في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

إن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس والتعلم، وهو أحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم وتطويره، ويعد الاختبار التحصيلي أهم وأكثر الأدوات شيوعاً، حيث يستخدمه الأساتذة لقياس التحصيل الدراسي لاسيما في مرحلة مهمة من مراحل التدريس، وهي مرحلة التعليم الجامعي، ومن خلال عمل الباحثة في التدريس الجامعي، ولما لأهمية بناء وإعداد الاختبارات لاسيما الاختبارات الموضوعية في التعرف إلى مستوى الطالبات، ولما كانت التوجهات الحديثة تحث على استخدام الاختبارات الموضوعية في قياس تحصيل الطلبة كان لا بد من إلقاء الضوء لمعرفة مدى التزام المحاضرات بقواعد بناء وإعداد الاختبارات لاسيما الاختبارات الموضوعية، حيث أثارت مشكلة البحث التساؤلات الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما نسبة استخدام المحاضرات في جامعة حائل للاختبارات الموضوعية؟
2. ما درجة التزام المحاضرات في جامعة حائل بقواعد الاختبارات الموضوعية؟
3. هل هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى سنوات الخبرة؟
4. هل هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى متغير الكلية (التخصص)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على نسبة استخدام المحاضرات، في جامعة حائل للاختبارات الموضوعية.
2. التعرف على درجة التزام المحاضرات في جامعة حائل بقواعد الاختبارات الموضوعية.
3. التعرف على ما إذا كان هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى إلى سنوات الخبرة.
4. التعرف على ما إذا كان هناك فروق في مدى التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية تعزى لمتغير الكلية أو التخصص (تربية، آداب).

أهمية الدراسة:

تمثل عملية كتابة أسئلة الاختبار المفتاح الأساسي في الحكم على فعالية الاختبار نفسه لاسيما في الكشف عن قدرته على التمييز بين من حققوا الأهداف التربوية المتوقعة، ومن لم يتمكنوا من ذلك، وتكون التغيرات التي تحصل لدى المتعلمين، والتي هي على شكل درجات تحصيلية في المقررات المختلفة، نتاجات مهمة لعملية التعلم والتعليم، وتعد أساساً لقياس فعالية هذه العملية في ضوء بعض المبادئ التربوية المبنية على دراسات علمية؛ لذا كان لزاماً على القائمين بعملية التدريس التعرف على القواعد السليمة لإعداد الاختبارات لإتاحة الفرصة لهؤلاء الطلبة لتحقيق النجاح، وإنجاح العملية التعليمية وتطويرها، ومن هذا المنطلق تكمن أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى التعرف على مدى التزام المحاضرات بالقواعد الأساسية للاختبارات الموضوعية، حيث تتجلى أهمية الدراسة من خلال الآتي:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- تشخيص نقاط القوة والضعف في إعداد الاختبارات الفصلية في كليتي التربية والآداب.
- إتاحة الفرصة لهم للتعرف على أهم مواطن الضعف وكيفية علاجها.
- إحاطة المحاضرات بمدى جودة الاختبارات الموضوعية اللاتي يقمن بإعدادها.

الأهمية التطبيقية:

تسعى المؤسسات التعليمية إلى رفع مستوى التعليم ومساعدة جميع الطلبة للوصول إلى أقصى تحصيل للطالب يمكن أن يحققه من خلال استغلال أقصى قدرة لديه لتحقيق النجاح؛ لذا كان لزاماً على القائمين على عملية التدريس التعرف على القواعد السليمة لإعداد الاختبارات لإتاحة الفرصة لهؤلاء الطلبة لتحقيق النجاح، وإنجاح العملية التعليمية وتطويرها.

حيث تتجلى أهمية الدراسة التطبيقية من خلال الآتي:

1. تقديم معلومات وافية عن واقع إعداد الاختبارات الموضوعية لمتخذي القرار في الكليتين، لاتخاذ الإجراءات اللازمة بهدف تطويرها.
2. يُرجى أن يكون لهذه الدراسة فائدة في الاهتمام بالتعرف على القواعد الواجب اتباعها عند صياغة الاختبارات الموضوعية والالتزام بها عند بناء وإعداد الاختبارات التحصيلية.
3. يمكن أن تفيد المسؤولين لتطوير مهارات المحاضرات في هذا المجال، وفي المجالات الأخرى.
4. يمكن أن تفيد هذه الدراسة العاملين في هذا المجال من خلال توصيات هذه الدراسة في ضوء نتائجها.

مصطلحات الدراسة:

المحاضرات:

المدرسات اللاتي يحملن شهادة ماجستير في التخصص المطلوب، ويدرسن في مرحلة البكالوريوس في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة، وهي أنواع متعددة، وأشهرها: الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمقابلة، وكذلك أسئلة التكميل، ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة، مقارنة بالاختبارات المقالية.

قواعد بناء الاختبارات الموضوعية:

الأسس والمبادئ والمهارات اللازمة لبناء الأسئلة الموضوعية التي ينبغي مراعاتها والالتزام بها من قبل المحاضرات في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على المحاضرات اللاتي يدرسن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015 / 2016م.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015 / 2016م.
- الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على المحاضرات اللاتي يدرسن في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.
- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على القواعد التي يجب مراعاتها عند كتابة الأسئلة الموضوعية.

الإطار النظري:

يعد التقويم ركناً أساسياً من أركان المنهج التعليمي؛ إذ به يمكن التعرف على مدى تحقيق الأهداف المخططة للمنهج، كما أن مفهوم التقويم التربوي وممارساته يعد أمراً ليس بجديد، حيث يقول Popham (1975): إن معظم العلماء أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقويمية، وممارسة تقويم ما يقوم به هو، أو ما يقوم به غيرهم من أعمال، وما تشمل عليه البيئة من جوانب عديدة يتم تقويمها.

إن التقويم التربوي من أكثر الحلقات أثراً في المنظومة التعليمية، فهو يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونتائج، والتقويم الناجح هو الذي يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف وتعديل البعض الآخر، ويؤدي كذلك إلى تحسين وتطوير طرائق التدريس والوسائل المتبعة، ويلقي الضوء على المشكلات التي تواجه العملية التربوية وعلى جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج، مما يساعد على تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف، ومن أهم وسائل القياس والتقويم التربوي الاختبارات التحصيلية التي يتم من خلالها قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وقياس الفروق الفردية بين الطلبة في التحصيل الدراسي.

ويمكن القول: "إن التقويم التربوي والتعليمي قديم قدم أول محاولة بذلها الإنسان لتعليم شيء لآخر من بني جنسه، لكن عملية الاختبار والتقويم كانت حتى عهد قريب نسبياً تطبق بطرق كادت تكون عرضية وغير منظمة، وكانت أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تعرف بما يسمى

بالتسميع الشفهي، فقد كان الهدف الأكبر للتعليم الصفي تدريب التلاميذ على حفظ حقائق أو مقطوعات معينة واستعادتها من الذاكرة؛ لذا كان من الطبيعي أن يلجأ المعلمون إلى التسميع للتثبت من مدى تحقيق هذا الهدف، ومما لا شك فيه أن شيوع هذه الطريقة في التقويم كان يعود إلى أن أهداف التعليم كانت محدودة، كما أن المواد الكتابية لم تكن متيسرة كما هي اليوم" (التل والناشف، 1968، 21).

"وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يدركون مساوي الاعتماد كلياً على التسميع الشفهي، وظهر اقتراح دعا إلى استخدام الاختبارات الكتابية من أجل دعم نتائج الطريقة القائمة على التسميع الشفهي، وأدى هذا الاتجاه إلى ازدياد إقبال المعلمين على استعمال الامتحانات الكتابية" (التل والناشف، 1968، 22).

حركة الاختبارات:

أما المرحلة الثانية الكبرى في تاريخ الاختبارات التربوية فهي التطورات المهمة التي حدثت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ومن أهم هذه التطورات إدخال اختبارات الذكاء، وذلك على إثر الأبحاث التي أجراها بعض علماء النفس وعلى رأسهم ألفرد بينيه الذي يعود إليه الفضل الأكبر في إنتاج أول وسيلة من الوسائل الشائعة في قياس الذكاء على شكل اختبار مدرج عرف باسم "مقياس بينيه - سيمون"، ونشر أول شكل من أشكال هذا الاختبار في عام 1905 وفي عام 1916، حيث نشرت في أمريكا صورة معدلة عن اختبار بينيه عرفت باسم "مقياس ستانفورد - بينيه". وشهدت السنوات التي عقت هذه المحاولات الرائدة نشر عدد كبير من اختبارات الذكاء، أو الاختبارات العدة لقياس الاستعداد المدرسي، وقد تم تنقيح الكثير من هذه الاختبارات ومراجعتها في فترات منتظمة، وهي تستعمل اليوم في المدارس الحديثة إلى جانب الوسائل المماثلة الأخرى التي جرى تطويرها حديثاً في مجالات قياس الذكاء والاستعداد.

ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الاختبارات كان لها أثر كبير في طرائق التعليم والتعلم، فقد زودت المعلمين بوسيلة علمية مكنتهم من معرفة الكثير عن قدرات طلابهم الفردية، وساعدتهم على تشخيص صعوبات التعلم على نحو أفضل من السابق، وبالتالي تحقيق المواءمة بين التعليم وقدرات الطلاب الفردية. لكن إدخال اختبارات الذكاء لم يكن سوى جانب واحد من الحركة التي كان لها أثر كبير في تطور الاختبار والتقويم في مطلع القرن الحالي، حيث شهدت تلك الفترة نشوء اختبارات التحصيل المقتنة، كما شهدت بدء تطبيقها على المدارس (التل والناشف، 1968، 23).

إن التقويم عملية مهمة جداً، وهي جزء من عملية التدريس والتعلم، كما ذكرنا سابقاً، وهو هدف تعقد من أجله المؤتمرات وتقدم الرسائل العلمية، وتجرى البحوث والدراسات، وتعقد حوله الحوارات والمناقشات، فهو يوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، ومهام العاملين فيها، وكافة العناصر الداخلة فيها نحو انتقاء أهداف العملية التعليمية، والعمل لتحقيقها، وبلوغ مستويات عالية فيها، كما أنه يساعد المتعلم على تقويم أدائه، والمعلم على تقويم كفاءته، ومدير المدرسة على تقويم قدرته على إدارة المدرسة، والمشرف على حسن توجيهه، وكذلك كافة عناصر العملية التعليمية، ويعد التقويم التربوي بعداً مهماً وضرورياً للإدارات والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتعديل للتأكد من نوعية جودة المناهج، وكافة جوانب العملية التعليمية، بهدف التحسين والتطوير المستمرين.

"ويعتمد التقويم بصفة عامة على تحليل البيانات التربوية التي يتم الحصول عليها باستخدام وسائل القياس المختلفة، وأهمها الاختبارات، بهدف التعرف على التغيرات التي تطرأ على نمو المتعلم" (شعلة، 2001، 21-23).

وفي ضوء ما سبق فإنه لا بد من أساليب وأدوات لتقوم نتائج التعلم المعرفي - المعلوماتي - التي تختص بتقويم نتائج التعلم المعرفي ذات العلاقة بتحصيل المعلومات أو المعارف، وبصورة أخرى فإن تلك الأساليب والأدوات تختص بتقويم مدى تحقق الأهداف المعرفية - المعلوماتية - ومنها الاختبارات، وهي تنقسم إلى نوعين: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية، وبالنسبة للاختبارات الموضوعية فإنه يتطلب

الإجابة عنها وضع إشارة صح أو خطأ، أو اختيار من متعدد، أو المزاوجة، أو الإكمال، فقد ظهرت الاختبارات الموضوعية للتغلب على العيوب التي واجهت الاختبارات المقالية، ويرجع تسميتها بالموضوعية لموضوعية تصحيح إجاباتها، ولعدم تدخل ذاتية المصحح، ولا ينطبق هذا على أسئلة الإكمال إذ قد تظهر إجابات غير متوقعة تضطر المصحح إلى الاعتماد على أحكام خاصة (غانم، 1418هـ، 59-61)

مفهوم الاختبار:

هناك مجموعة من التعريفات من بينها:

1. الاختبار هو مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو تحريرية كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكاً ما (عبيدات وآخرون، 2010، 154).
2. أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة، من خلال إجاباته على عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها (عودة، 2010، 62).
3. أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما (طه، 1989، 91).
4. ويعرف كرونباخ الاختبارات بأنها: طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر (عبد السلام، طاهر ومهني، 1994، 18).

وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد، والفروق بين الجماعات، والفروق بين الأعمال، وتعد الاختبارات من أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماً في تقويم الطلاب، وقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتماماً بالغاً من قبل التربويين، وذلك لما يمكن أن تقدمه من بيانات يمكن الاعتماد عليها في صنع القرارات السليمة التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم.

أنواع الاختبارات:

تنقسم الأسئلة التحريرية من حيث شكل المفردة المراد استخدامها إلى قسمين رئيسيين، هما: الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، فالأسئلة المقالية تتمثل في سؤال أو عدة أسئلة توجه للطلاب، من خلال ورقة الأسئلة وتتطلب الإجابة عنها كتابة مقال أو موضوع أو حل تمارين، أما الأسئلة الموضوعية فيتطلب الإجابة عنها اختيار إجابة واحدة محددة، وتشمل أربعة أنواع هي: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة التكملة، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الاختيار من متعدد (هاشم، 2006، 121).

وتبقى الاختبارات الموضوعية الأفضل من بين أنواع التقويم المختلفة، في رأي العديد من المختصين لاعتبارات عملية، ومستوى الدقة والصدق، فكلية تصحيح الاختبارات الموضوعية منخفضة نسبياً، ويمكن تطبيق المفاهيم والعمليات الإحصائية لتحليل بياناتها، وإمكانية قياس عدد كبير من الأهداف الدراسية بعدد كبير من الأسئلة خلال الوقت القصير من الاختبار (الدوسري، 2001، 250) ويشير الكيلاني إلى أن الأسئلة الموضوعية هي الأسئلة التي تكون فيها الإجابة محددة مسبقاً ومغطاة ضمن مجموعة أبدال، ويطلب من المفحوص أن يختار من بين الإجابات الأبدال المعطاة (الكيلاني وعديس والتقي، 1993، 376).

وقد دلت تجارب كثير من مؤسسات الاختبارات العالمية المتخصصة أن كتابة الأسئلة مهارة تعتمد بقدر كبير على الخبرة الطويلة والتجربة، وأنه يصعب اكتسابها دون ممارسة مكثفة وتدريب، فبالإضافة إلى الخبرة والممارسة، تعتمد كتابة الأسئلة على قدرات ابتكارية خاصة في الكتابة، والملم واسع بالأسس والشروط الفنية لها، مع معرفة مناسبة الإجراءات، والطرق الإحصائية، والسيكومترية لإعدادها، مع تعمق في تخصص المادة الدراسية، وأساليب تدريسيها وتقويمها (الدوسري، 2001، 240).

قواعد عامة في كتابة الأسئلة الموضوعية :

من أهم الأسس والقواعد في كتابة الأسئلة الموضوعية كما وردت في الكيلاني وآخرون (1993) وعودة (2010) الآتي :

- مراعاة الوضوح التام في كتابة السؤال، من حيث: وضوح الصياغة والتراكيب اللغوية، وتجنب مصادر الغموض، حيث يجب الحرص على اختيار الكلمات التي تحمل معاني محددة.
- تجنب التعقيد اللفظي في اختيار الكلمات وصياغة التراكيب.
- تجنب حشو السؤال بمعلومات أو عبارات لا صلة لها بالإجابة.
- أن يتناول السؤال جوانب مهمة في المحتوى، لا أموراً ثانوية.
- تجنب استخدام جمل مأخوذة نصاً من الكتاب، بل يفضل إعادة صياغتها بأسلوب آخر.
- تجنب الإشارة إلى ما يلمح بالإجابة عن سؤال آخر.
- تجنب أن يتضمن السؤال تلميحا يساعد الطالب على التوصل إلى الإجابة الصحيحة، أي عدم وضع أية منبهات، أو مؤشرات إلى الإجابة الصحيحة.

أنواع الاختبارات الموضوعية :

أولاً : الاختيار من متعدد :

يتكون هذا النوع من الأسئلة من جزأين : مقدمة السؤال، أو متن السؤال، الذي عرض المشكلة التي يدور حولها السؤال، وإما تكون على شكل جملة استفهامية أو جملة خبرية، أما الجزء الثاني فيتكون من البدائل، أو الخيارات، التي يطلب من الطالب اختيار أحد الخيارات، وهذه الخيارات إما أن تكون :

أ- الإجابة الوحيدة الصحيحة.

ب- الإجابة الوحيدة الخطأ.

ج- أفضل الإجابات.

وتسمى هذه الخيارات أو البدائل مموهات، وتعتبر أسئلة الاختيار من متعدد من أكثر أنواع الأسئلة شيوعاً واستخداماً، وتتميز بصديق وثبات عالين، لأنها تغطي مجالات كثيرة من المادة الدراسية، إذ يمكن استخدامها لقياس مهارات وعمليات عقلية متعددة : كالفهم والتطبيق وإدراك العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات، والنظريات، ومن مميزاتها أنها أقل حساسية لأخطاء الصدفة والتخمين، لاسيما إذا كان عدد البدائل أربعة أو خمسة.

قواعد في كتابة أسئلة الاختيار من متعدد :

(أ) في جذر أو متن السؤال : ينبغي مراعاة الآتي :

- التركيز على جوانب تعليمية مهمة في المنهج.
- تجنب صيغة النفي ونفي النفي قدر الإمكان.
- وضوح حدود المشكلة، وقياسها لهدف تعليمي واحد.
- البعد عن عبارات الكتاب المقرر، وجمله المستخدمة.
- كتابة الكلمة المشتركة بين البدائل في المقدمة أو متن السؤال؛ كي لا تكرر كتابتها.

(ب) قواعد البدائل والمشتتات : ينبغي مراعاة الآتي :

- أن تكون البدائل بنفس الطول تقريباً.
- أن تكون البدائل متجانسة بدرجة مقبولة.
- أن تكون الإجابة الصحيحة موزعة على البدائل بالتساوي.
- أن يكون موقع البديل الصحيح موزع عشوائياً، وعدم وضع نمط معين أو ترتيب معين.

- ترتيب التواريخ والأرقام ترتيباً منطقياً.
- أن يكون عدد الخيارات بين ثلاثة بدائل إلى خمسة.
- تجنب استخدام البديل (جميع ما ذكر) أو (لا شيء مما ذكر).

ثانياً: أسئلة الاختيار من بديلين (الصواب والخطأ) :

يتكون سؤال الاختيار من بديلين من جملة استفهامية، أو جملة خبرية، ويطلب من الطالب أن يجيب بالصواب (أو نعم)، إذا كانت الجملة صحيحة، أو الخطأ، (أو لا) إذا كانت الجملة خطأ.

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات غالباً في قياس القدرة على معرفة الحقائق والمفاهيم البسيطة ومعاني المصطلحات، وقياس القدرة على اكتشاف بعض المفاهيم الخطأ، والقدرة على التفكير الناقد (عودة، 2010).

قواعد كتابة أسئلة الاختيار من بديلين (الصواب والخطأ) :

- أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساوية لعدد الفقرات الخطأ.
- عدم ترتيب الفقرات بنمط معين، يفضل أن يكون الترتيب عشوائياً.
- أن تكون الفقرات متساوية في الطول، ما أمكن.
- تجنب الطول في صياغة العبارة.
- ألا يكون شك في الفقرة، أو السؤال، بحيث لا تحتمل الفقرة الصواب والخطأ في الوقت نفسه.
- البعد عن عبارات الكتاب المقرر، وجملة المستخدمة.
- تجنب استخدام الصيغ التي تشمل صيغ النفي، أو نفي النفي.
- ألا تتضمن الفقرة أكثر من فكرة؛ أي وضوح حدود المشكلة وقياسها لهدف تعليمي واحد.
- خلو الفقرة من الإيحاء أو الإشارة، مثل كلمة أحياناً وكثيراً ونادراً.

ثالثاً: أسئلة المقابلة (المزاوجة أو المطابقة) :

يتكون سؤال المقابلة من قائمتين، إحداهما مجموعة من المعطيات أو المقدمات، أما القائمة الثانية فمكونة من الاستجابات، ويطلب من المفحوص أن يربط أو يقابل بين أزواج من عناصر القائمتين، ويفضل أن تكون عناصر إحدى القائمتين أكثر من عناصر القائمة الأخرى؛ إذ أنه عند تساوي عناصر القائمتين واستجابة المفحوص للبنود الأولى، يقل عدد البدائل كلما اقترب من النهاية. ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس قدرة الطالب على التذكر، وكذلك قياس مدى فهم الطالب لمعاني بعض الكلمات والمصطلحات، وقياس قدرة الطالب على الربط مثل الربط بين أجهزة الجسم ووظائفها؛ أي قياس قدرة الطالب على المزاوجة أو المطابقة بين حقائق ومعلومات مترابطة، وبشكل عام يستخدم لقياس أهداف تقع في مستويات المعرفة والفهم، وهو يؤكد تأكيداً كبيراً على الحقائق وتذكر الطالب لها (عودة، 2010).

قواعد أسئلة المطابقة أو المقابلة (المزاوجة) : وهي على النحو الآتي :

- التركيز على جوانب تعليمية مهمة في المنهج.
- وضوح المفردات، وتجنب الغموض والتعقيد.
- أن تكون عناصر كل قائمة من القائمتين متجانسة.
- أن تكون العناصر في القائمتين قصيرة، ما أمكن.
- أن تكون قائمة الإجابات (القائمة الثانية) أكثر عدداً من قائمة المقدمات.
- أن تكون القائمتان في صفحة واحدة.
- ترتيب العناصر في قائمة الإجابات ترتيباً منطقياً، أو عشوائياً، حتى لا يضيق الطالب وقته في محاولة استنتاج علاقة معينة، كما أنه يمكن ترتيبها حسب التسلسل الزمني أو حسب الأحرف الهجائية.

رابعاً: أسئلة التكميل:

يعتبر البعض هذا النوع من الأسئلة الموضوعية، مثل الكيلاني وآخرون (1993)، صبري والرافعي (2008)، ويعتبره البعض ضمن الأسئلة المقالية محددة الإجابة، مثل عودة (2010)، ويتميز هذا النوع من الأسئلة بوجود فراغ يكتب فيه المخصوص الإجابة التي يطلبها السؤال، ويستخدم هذا النوع في قياس أهداف تقع في مستويات: المعرفة والفهم والتطبيق، ومن أبرز المجالات التي يستخدم فيها هذا النوع من الاختبارات لقياس قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمعلومات الثابتة، ولا جدال فيها أو خلاف حولها، وقياس قدرة الطالب على التفسير المستند إلى المبادئ والقوانين، وقياس قدرة الطالب على حل المسائل الرياضية، وكذلك لقياس قدرة الطالب على التعرف إلى الطرق والأساليب والإجراءات، ويفضل كتابة الفقرة على شكل صيغة استفهامية (سؤال) بدلا من صورة التكميل، حتى يتفق مع التوجه المنطقي اللغوي لصياغة الجمل والنصوص الأدبية، وظهور الفراغ في البداية يسهم في غموض الفقرة بشكل أكبر، لهذا يفضل تجنبه.

قواعد خاصة بكتابة أسئلة التكميل والإجابة القصيرة: وهي كالآتي:

- أن تكون الفراغات في نهاية الفقرة أو أقرب إلى نهايتها من بدايتها.
- ينصح بعدم الإكثار من الفراغات في الفقرة الواحدة، حتى لا يؤدي ذلك في غموض الفقرة، لأن ذلك يؤدي إلى وجود فراغات في وسط الفقرة أو بدايتها، لذلك يمكن وضع أكثر من فقرة لتشمل جميع الفراغات.

- أن تكون الفراغات في جميع الفقرات متساوية في الطول تقريبا.

- إذا كانت إجابة الفقرة عددا ووحدة، يفضل أن يكون المطلوب واحدا منها.

مميزات استخدام الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة (الموضوعية):

1. لا تتأثر بذاتية المصحح، وذلك من خلال إعطاء تعليمات محددة، سواء للأسئلة أو نظام الدرجات.
2. يمكن أن تغطي جزءاً كبيراً من محتوى المقرر الدراسي خلال زمن محدد.
3. سهولة التصحيح من خلال استخدام مفاتيح التصحيح.
4. توفر تغطية جيدة للمادة الدراسية، بمعنى أنها تمكن المعلم من اختيار عينة ممثلة للمادة الدراسية بشكل جيد.
5. تحتاج إلى وقت قصير لتصحيحها.
6. لا يتأثر المصحح بلغة الطالب، أو طريقة تنظيمية للإجابة، أو جودة الخط، أو ردائه.
7. درجة الثبات والصدق فيها عالية.

سليات استخدام الأسئلة الموضوعية: أهمها:

1. تتطلب فترة زمنية طويلة نسبياً لإعدادها، وأطول من الوقت اللازم لإعداد الأسئلة المقالية.
2. تتطلب مهارة فنية في إعدادها، وخبرة وتدريب مستمر.
3. لا تعطي الفرصة للطالب لأن يعبر عن معرفته بلغته وأسلوبه الخاص.
4. تسمح للطالب بالتخمين في الإجابة، لاسيما عندما لا تتوفر لديه المعلومات الكافية عن الإجابة.

ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح فإن إعدادها صعب، ويتعذر أحيانا قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتفويم، كما أنها تفتح مجالا للغش والتخمين من قبل المخصوصين، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعاً إلى طبيعة المادة الدراسية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الموسوي (1994) إلى معرفة أشكال الأسئلة الموضوعية التي تتضمنها الكتب المقررة في المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بالبحرين، ومدى توافر شروط بناء السؤال الموضوعي الجيد. ولاحظ الباحث تفاوتاً واضحاً فيما يتعلق بتوفر الشروط، حيث بينت النتائج بوضوح أن هناك عدداً من الشروط في هذه الأسئلة متوفر بشكل معقول، وأن هناك شروطاً أخرى متوفرة بدرجة قليلة، وأن هناك شروطاً ثالثة غائبة تماماً.

وفي دراسة المطيري (2003) التي هدفت إلى معرفة مستويات التفكير المعرفي التي تقيسها اختبارات مادة الرياضيات في الصف الثالث المتوسط بمحافظة المهد في السعودية وفق تصنيف ولسون، ومدى استخدام الأسئلة الموضوعية إلى جانب الأسئلة المقالية في أسئلة المعلمين موضوع الدراسة، ومدى تحقيق اختبارات المعلمين لشروط الأسئلة الجيدة من حيث الصياغة، والشمولية، ومراعاة الفروق الفردية، وقد تكونت عينة الدراسة من أسئلة الاختبارات بطريقة طبقية متساوية من جميع القطاعات بالمحافظة، ثم قام الباحث بتصميم استبانتين: الأولى للإجابة عن التساؤل الأول والثاني، والثانية لعرضها على المشرفين التربويين والمعلمين للإجابة عن التساؤل الثالث، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة أسئلة المعلمين بشكل عام على قياس جميع القدرات في المستوى المعرفي (التذكر والتطبيق والفهم والتحليل)، وكان تركيز المعلمين على استخدام الأسئلة المقالية بنسبة 81.80 %، مع استخدام الموضوعية بجميع أنواعها بنسبة 18.2 %، وكذلك أظهرت النتائج تحقيق أسئلة المعلمين لشروط الأسئلة الجيدة بدرجة 4. جيد جداً بالنسبة للصياغة وبدرجة 3.31 جيد للشمولية، وبدرجة 3.18 جيد لمراعاة الفروق الفردية.

وفي دراسة أجراها الجابري (2004)، حيث هدفت إلى بناء اختبار لقياس درجة إتقان معلمي المرحلة المتوسطة في المواد المختلفة للقواعد الأساسية اللازمة في الاختبارات الموضوعية، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة (جدة، ومكة، والليث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن تدني مستوى إتقان معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة للقواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية.

وفي دراسة Wagner وHarvey (2006) التي هدفت إلى التعرف على درجة التخمين في اختبار واتسون وجلاسر (WGCTA) للتفكير الناقد، واستخدم فيها الباحثان نظرية الاستجابة للفقرة، وتم تطوير اختبار واجنر لقياس التفكير الناقد (Wagner Assessment Test) الذي يركز على التقليل من نسبة التخمين لذوي التحصيل المتوسط والمتدني، وتم تطبيق الاختبارين ومقارنة النتائج، وكانت النتائج لصالح الاختبار الذي طوره واجنر وراعى فيه زيادة عدد البدائل.

وفي دراسة أجرتها المنصور (2011)، حيث هدفت إلى تحليل أسئلة الاختبارات الموضوعية لمرحلة البكالوريوس بكلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي بالرياض، وكان أحد أهدافها: معرفة مدى توفر شروط كتابة أسئلة الاختبارات الموضوعية المستخدمة وفق معايير مراجعة الاختبارات الموضوعية في أدبيات التقويم التربوي، وبشكل خاص المعايير المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت - لنتائج التحليل بين الأقسام التعليمية في الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من 32 اختباراً موضوعياً من المجتمع الأصلي (127 عضو هيئة تدريس تمثل أقسام الكلية والمراحل الدراسية الأربعة)، واستخدمت الباحثة ثلاثة استمارات لرصد عملية التحليل، شارك فيها 29 من المحللين من أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات، بحيث تم تحليل كل اختبار على حدة من قبل الباحثة، وباحثين آخرين، في مجال تخصص مادة الاختبار.

ومن أبرز نتائج الدراسة افتقاره للشمول، حيث بلغ مستوى التمثيل درجة "متوسط" في جميع أقسام الكلية، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في توفر شروط بناء أسئلة الاختبار من متعدد بين اختبارات قسمي العلوم والرياضيات ورياض الأطفال، ولصالح قسم العلوم والرياضيات.

وفي دراسة أجراها المالكي (2015) هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية، وقد قام الباحث ببناء أداة للدراسة ممثلة في استمارة مكونة من القواعد التي تتعلق بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية واستخدم الاستمارة في تحليل أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ التي أعدها معلمو العلوم بالمدارس المتوسطة التابعة للتربية والتعليم في محافظة الليث في السعودية، وقد بلغ إجمالي فقرات أسئلة الاختيار من متعدد (1234) فقرة، كما بلغ إجمالي فقرات أسئلة الصواب والخطأ (1472) فقرة، ودلت النتائج على تحقق التزام عينة الدراسة بقواعد بناء أسئلة الاختيار من متعدد بـ (13) قاعدة بدرجة كبيرة جداً، والالتزام بقاعدتين بدرجة كبيرة، والالتزام بقاعدة واحدة بدرجة متوسطة، والالتزام بقاعدة واحدة بدرجة ضعيفة، كما تحقق التزام عينة الدراسة بقواعد بناء أسئلة الصواب والخطأ بـ (11) قاعدة بدرجة كبيرة جداً، و(3) قواعد بدرجة ضعيفة جداً.

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة قلة الدراسات في هذا المجال بشكل عام وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات، فهي الدراسة الوحيدة - في حدود علم الباحثة - التي تناولت مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد الاختبارات الموضوعية في المرحلة الجامعية في مدينة حائل، لذا اتفقت هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات في تناول القواعد التي يجب مراعاتها عند كتابة الاختبارات الموضوعية، وتميزت في تناولها فئة المحاضرات في المرحلة الجامعية في كليتين من أكبر الكليات في الجامعة، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة؛ لأنه الملائم لموضوع وأهداف الدراسة، حيث إنه يصف الظاهرة موضوع البحث ويعبر عنها تعبيراً كمياً من خلال جمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة والمراجع والأبحاث والدراسات وتحليل هذه المعلومات والبيانات للوصول إلى النتائج.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معظم المحاضرات اللاتي يدرسن في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل في السعودية في العام الدراسي 2015 / 2016، حيث بلغ عددهن (73)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب فئات متغيراتها

النسبة المئوية %	العدد	الفئات	
56.2%	41	تربية	الكلية
43.8%	32	آداب	
100.0%	73	الكلية	
9.6%	7	أقل من 3 سنوات	سنوات الخبرة
41.1%	30	3 - 6	
49.3%	36	7 - 10	
100.0%	73	الكلية	المجموع

أداة الدراسة :

تم تصميم أداة (استبانة) لغايات البحث، حيث تكونت من أربعة محاور، كل محور تناول نوعاً من أنواع الاختبارات الموضوعية، وتناول كل محور القواعد المهمة التي يجب مراعاتها لذلك النوع، وتكونت الاستبانة في صورتها الاولية من (44) فقرة.

صدق الأداة :

للتحقق من مناسبة أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي العلاقة والاختصاص من كلية التربية، حيث طلب منهم تحديد آرائهم حول أداة الدراسة، من حيث: شمولية المجالات لأهداف الموضوع، ومدى مناسبة وانتماء الفقرات للمجالات، وصحة الصياغة اللغوية للفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف أي فقرة من فقرات الدراسة أو المجالات يرى المحكمون أنها غير مناسبة، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم في الفقرات واقترحوا تعديل عدد من الفقرات، وتم اعتماد الفقرات التي اتفق المحكمون على ملائمتها، حيث كان الاتفاق أكثر 85 %، وتم حذف 4 فقرات إما لتكرارها، أو لعدم ملائمتها من وجهة نظر المحكمين، وبذلك أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من 40 فقرة.

ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وفق معادلة كرونباخ ألفا (Alpha-cronbach)، على عينة استطلاعية حجمها 25 استبانة من ضمن عينة الدراسة. والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، ويلاحظ أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة ومقبولة من أجل تعميم نتائج الدراسة.

جدول (2): قيم معاملات الثبات للمجالات الأربعة والأداة باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا

تسلسل الفقرات	اسم المتغير	معامل الثبات كرونباخ ألفا %
1-15	الاختيار من متعدد	86.6%
16-25	أسئلة الصواب والخطأ	78.1%
26-33	أسئلة المطابقة أو المزاوجة	82.5%
34-40	أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	80.2 %
1-40	المعدل العام للثبات	93 %

طريقة تصحيح الأداة :

وللتعرف على درجة التقدير، اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة، لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم إلى تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات: (منخفض (1)، متوسط (2)، مرتفع (3)) بالاعتماد على المعادلة التالية، وهي معيار التصحيح:

$$0.66 = \frac{1-3}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{المدى الأول: } 1.66 = 0.66 + 1$$

$$\text{المدى الثاني: } 2.33 = 0.66 + 1.67$$

$$\text{المدى الثالث: } 3 = 0.66 + 2.34$$

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

1. أقل من أو يساوي (1.66) مؤشراً منخفضاً.
2. أكبر أو يساوي (1.67) وأقل من أو تساوي (2.33) مؤشراً متوسطاً.
3. أكبر من أو تساوي (2.34) مؤشراً مرتفعاً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما نسبة استخدام المحاضرات للاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل؟

قامت الباحثة بتوجيه سؤال للمستجيبات من المحاضرات حول نسبة استخدامهن للاختبارات الموضوعية، حيث كان السؤال: هل تكتبين الأسئلة الموضوعية في جميع الاختبارات التحصيلية للمقررات التي تدرسينها للطالبات؟ وكانت إجابة جميع المحاضرات وعددهن (41) من كلية التربية و (32) من كلية الآداب بـ (نعم)، وباحتساب نسبة الاستجابات (نعم) $100\% * (73/73)$ ، وبذلك دلت النتائج على أن جميع أفراد العينة يستخدمون هذه الاختبارات؛ أي أن نسبة استخدام المحاضرات للاختبارات الموضوعية 100% . ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتوجهات الحديثة التي تسعى إليها جامعة حائل لاسيما في ظل السعي إلى الحصول على الاعتماد المؤسسي، وتطبيق معايير الجودة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والجدول الآتي (3) و (4) و (5) و (6) تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: الاختيار من متعدد:

الجدول (3) يوضح درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة الاختيار من متعدد

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتبة
1	أحرص على صياغة واضحة للسؤال والمطلوب قبل قراءة الخيارات (البدائل).	2.478	.4300	مرتفع	2
2	أتجنب التعقيد اللغوي أثناء صياغة الفقرات.	2.493	.4413	مرتفع	1
3	أضع البدائل عادة بحيث تكون متساوية في الطول تقريباً.	2.083	.5558	متوسط	7
4	أضع البدائل بحيث تكون متجانسة بدرجة مقبولة.	2.191	.5548	متوسط	6
5	أضع موقع البديل الصحيح ليكون موزعاً عشوائياً.	1.951	.6838	متوسط	10
6	أضع بديلاً واحداً فقط يكون صحيحاً أو أكثر صحة.	2.075	.6478	متوسط	8
7	أتجنب استخدام البديل (جميع ما ذكر) أو (لا شيء مما ذكر).	1.808	.6863	متوسط	14

جدول (3): يتبع

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
8	لا أكرر الكلمات الموجودة في المتن ويمكن تكرارها في البدائل كجزء من الإجابة.	2.011	.6034	متوسط	9
9	أتجنب استخدام صيغة النفي.	1.869	.6125	متوسط	12
10	يكون عدد البدائل لكل سؤال أربعة أو خمسة بدائل.	1.791	.8276	متوسط	15
11	أتجنب بعض الألفاظ مثل "دائماً"، "فقط".	1.835	.6640	متوسط	13
12	أختار البدائل التي تعتقد الطالبات أنها صحيحة.	1.924	.6199	متوسط	11
13	تكون البدائل مرتبطة بنفس المجال المتعلق بالسؤال المطروح في المتن.	2.210	.5227	متوسط	5
14	أجعل الفقرة مع بدائلها في نفس الصفحة.	2.431	.4911	مرتفع	3
15	أجعل عدد البدائل الصحيحة موزعاً بالتساوي على رموز الإجابة (أ، ب، ج، د) تقريباً.	2.205	.5227	متوسط	4
	الدرجة الكلية لفقرات الاختيار من متعدد	2.062	.3537	متوسط	

يبين الجدول (3) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الاختيار من متعدد في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.062)، وبانحراف معياري بلغ (3.537)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.791 – 2.493)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على "أتجنب التعقيد اللغوي أثناء صياغة الفقرات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.493)، وبانحراف معياري بلغ (4.413)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "يكون عدد البدائل لكل سؤال أربعة أو خمسة بدائل" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.791)، وبانحراف معياري بلغ (8.276)، وبدرجة متوسطة.

ثانياً: أسئلة الصواب والخطأ؛

الجدول (4) يوضح درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الصواب والخطأ في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة الصواب والخطأ

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
16	أحرص أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساوياً لعدد الفقرات الخاطئة.	2.150	.6877	متوسط	8
17	أرتب الفقرات بشكل عشوائي.	2.320	.6034	متوسط	5
18	أحرص أن تكون الفقرة إما صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً.	2.310	.6869	مرتفع	4
19	أقتبس النص حرفياً من الكتاب.	2.123	.7758	متوسط	9
20	أتجنب الكلمات التي يكون لها أكثر من تفسير.	2.429	.6452	مرتفع	3

جدول (4): يتبع

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
21	أتجنب صيغ النفي، ونفي النفي في الاسئلة.	2.265	.6028	متوسط	6
22	أحرص أن تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة فقط.	2.583	.5186	مرتفع	1
23	أتجنب الأفكار الرئيسية في المقرر.	2.015	.6860	متوسط	10
24	أراعي أن تكون العبارات قصيرة ومصوغة بلغة بسيطة.	2.452	.5486	مرتفع	2
25	أتجنب الكلمات مثل (كثيرا، غالبا، دائما، أحيانا).	2.257	.7019	متوسط	7
	الدرجة الكلية لفقرات أسئلة الصواب والخطأ	2.257	.3771	متوسط	

يبين الجدول (4) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الصواب والخطأ في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.257)، وبانحراف معياري بلغ (0.3771)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.015 – 2.583)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على "أحرص أن تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة فقط" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.583)، وبانحراف معياري بلغ (0.5186)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (23) ونصها "أتجنب الأفكار الرئيسية في المقرر" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.015)، وبانحراف معياري بلغ (0.6860)، وبدرجة متوسطة.

ثالثاً: أسئلة المطابقة أو المزوجة؛

الجدول (5) يوضح درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة المطابقة أو المزوجة في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة المطابقة أو المزوجة

ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
26	أحرص أن تكون خيارات كل قائمة من القائمتين متجانسة.	2.416	.5923	مرتفع	1
27	أحرص أن تكون العناصر في القائمة الواحدة متجانسة.	2.306	.6481	متوسط	4
28	أراعي أن تكون خيارات القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر عدداً من القائمة الأولى.	2.206	.7458	متوسط	8
29	أرتب القائمة الثانية ترتيباً عشوائياً.	2.238	.6663	متوسط	7
30	أحرص أن تكون العناصر في كل قائمة من القائمتين قصيرة ما أمكن.	2.252	.5538	متوسط	6
31	أضع إجابة صحيحة واحدة فقط في القائمة الثانية لكل سؤال في القائمة الأولى.	2.283	.6037	متوسط	5
32	أجعل سؤال المطابقة في صفحة واحدة.	2.345	.5971	مرتفع	3
33	أحرص أن يكون السؤال واضح المعنى.	2.389	.5971	مرتفع	2
	الدرجة الكلية لفقرات أسئلة المطابقة أو المزوجة	2.304	.4458	متوسط	

يبين الجدول (5) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة المطابقة أو المزاجية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.304)، وبانحراف معياري بلغ (0.4458)، وتراوح المتوسطات الحسابية مابين (2.206 – 2.416)، حيث جاءت الفقرة رقم (26) التي تنص على "أحرص أن تكون خيارات كل قائمة من القائمتين متجانسة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (2.416)، وبانحراف معياري بلغ (0.5923)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (28) ونصها "أراعي أن تكون خيارات القائمة الثانية (قائمة الإجابات) أكثر عدداً من القائمة الأولى" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.206)، وبانحراف معياري بلغ (0.7458)، وبدرجة متوسطة.

رابعاً: أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة:

يوضح الجدول (6) درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرة ودرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بأسئلة الإكمال والإجابة القصيرة

الترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	المرتبة
34	أفضل أن يكون الفراغ في نهاية الجملة وليس في بدايتها.	2.589	.5327	مرتفع	3
35	أركز على الحقائق والمعارف المهمة في أسئلة الإكمال.	2.657	.7314	مرتفع	1
36	أتجنب أن تكون الفراغات حروف جر أو عطف.	2.352	.5653	مرتفع	4
37	أراعي أن تكون هناك إجابة واحدة فقط محتملة للسؤال.	2.630	.6463	مرتفع	2
38	أضع عدداً من الفراغات في الجملة الواحدة.	1.863	.4965	متوسط	5
39	أصوغ السؤال بطريقة مباشرة.	1.397	.6935	متدني	7
40	أفضل الاقتباس الحري من الكتاب المقرر.	1.753	.5201	متوسط	6
33	أحرص أن يكون السؤال واضح المعنى.	2.389	.5971	مرتفع	2
	الدرجة الكلية لفقرات أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة	2.177	.4083	متوسط	

يبين الجدول (6) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد أسئلة الإكمال والإجابة القصيرة في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة ككل (2.177)، وبانحراف معياري بلغ (0.4083)، وتراوح المتوسطات الحسابية مابين (1.397 – 2.657)، حيث جاءت الفقرة رقم (35) التي تنص على "أركز على الحقائق والمعارف المهمة في أسئلة الإكمال" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (2.657)، وبانحراف معياري بلغ (0.4965)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (39) ونصها "أصوغ السؤال بطريقة مباشرة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.397)، وبانحراف معياري بلغ (0.6935)، وبدرجة متدنية.

ونلاحظ من الجداول والنتائج السابقة أن التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية كان بدرجة متوسطة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم إلمام المحاضرات بشكل كاف بالقواعد التي يجب مراعاتها عند صياغة فقرات الاختبار الموضوعية، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود مقرر عملي يعني بالاهتمام بالاختبارات والقواعد التي يجب مراعاتها أثناء فترة الدراسة، وكذلك عدم التحاقهن بدورات تدريبية بشكل كاف أثناء الالتحاق بالتدريس الجامعي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الموسوي (1994) في الالتزام ببعض القواعد، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجابري (2004) التي أظهرت تدني مستوى إتقان معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة للقواعد الأساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية، وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة المالكي (2015) في الالتزام ببعض القواعد بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى للكلية (التخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار Independent Samples Test، والجدول (7) بين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7): نتائج اختبار Independent Samples Test للفروق في إجابات عينة الدراسة حول درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية بكليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى لمتغير الكلية

المتغير	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى المعنوية Sig
درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية	تربية	41	2.6113	.35641	0.929	2.00	0.099
	آداب	32	2.5278	.28296			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى للكلية (التخصص)، حيث كانت قيمة (t) المحسوبة دالة بقيمة بلغت (0.929) بالمقارنة مع قيمة (t) الجدولية والبالغة (2.0)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك مقررات تربوية مشتركة تدرسها الطالبات في كليتي التربية والآداب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى لسنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Anova)، والجدول (8) بين النتائج التي تم التوصل إليها في اختيار هذه الفرضية.

جدول (8): نتائج تحليل التباين (One-way Anova) للفروق في إجابات عينة الدراسة حول درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى للكلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى المعنوية Sig
سنوات الخبرة	بين المجموعات	0.90	2	.45			
	داخل المجموعات	7.55	70	.11	4.1	3.92	.02
	التباين الكلي	8.45	72				

يتبين من البيانات الواردة بالجدول (8)، أن قيمة F المحسوبة هي (4.1) وقيمتها الجدولية (3.92) وهذا يعني أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية بكليتي التربية والآداب في جامعة حائل تعزى لسنوات الخبرة"، وهذا ما تؤكدته مستوى المعنوية (02.) وهي أقل من 0.05. وللكشف عن دلالة الفروق تم إجراء اختبار من اختبارات المقارنات البعدية (اختبار شيفيه)، والجدول (9) يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والآداب بالنسبة لمستويات الخبرة.

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية في كليتي التربية والاداب بالنسبة لمستويات الخبرة

مستويات الخبرة	المتوسطات	(7-10) سنوات	(3-6) سنوات	أقل من 3 سنوات
(7-10) سنوات	2.7271	—	0.016	0.003
(3-6) سنوات	2.4738	0.016	—	0.236
أقل من 3 سنوات	2.2238	0.003	0.236	—

يبين الجدول (9) أن درجة التزام المحاضرات بقواعد الاختبارات الموضوعية كانت لصالح المحاضرات من فئة الخبرة الأعلى (7-10) سنوات، حيث إن مستوى الدلالة بينها وبين الفئة متوسطة الخبرة (3-6) سنوات، وبينها وبين الفئة الأقل خبرة (أقل من 3 سنوات)؛ 0.016 و 0.003 على التوالي، وهي دالة إحصائياً، أما بين فئة المحاضرات من الخبرة المتوسطة (3-6) سنوات، وفئة المحاضرات (أقل من 3 سنوات)، بلغ مستوى الدلالة (0.236)، وهي غير دالة إحصائياً؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين هذين المستويين من الخبرة في التزامهما بقواعد الاختبارات الموضوعية، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المحاضرات من ذات الخبرة الأعلى (7-10) سنوات، اكتسبن مهارة في إعداد وصياغة فقرات الاختبار أكثر من المحاضرات الأقل خبرة، ومن الممكن أن يكن قد التحقن ببعض الدورات في مجال الاختبارات أثناء فترة التدريس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام بموضوع بناء الاختبارات بشكل عام، والاختبارات الموضوعية بشكل خاص باعتبارها إحدى الوسائل المهمة والحديثة في مجال التقويم.
- العمل على تشجيع المحاضرات على استخدام الاختبارات الموضوعية من خلال التحاقهن بدورات تدريبية في تصميم الاختبارات الموضوعية، وتقديم ورش عمل وتنمية مهارات القائمت بالتدريس لاسيما في الفترة الأولى من الالتحاق بالعمل التدريسي.
- ضرورة الاهتمام بأن تكون الدورات التدريبية في مجال الاختبارات وقواعد الاختبارات الموضوعية بشكل مستمر.
- العمل على إصدار دليل خاص بالاختبارات الموضوعية وتوزيعها على المحاضرات.

الشكر:

* هذا البحث تم دعمه من قبل عمادة البحث العلمي في جامعة حائل، المملكة العربية السعودية برقم 0150185.

المراجع:

- أبوعلام، رجاء محمود (1987). *قياس وتقويم التحصيل الدراسي* - الكويت - دار القلم للنشر والتوزيع.
- التل، سعيد، والناشف، عبد الملك (1968). *اساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم*. بيروت: المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر.
- الجابري، ماجد (2004). *بناء اختبار محكي المرجع لقياس درجة اتقان معلمي المرحلة المتوسطة في المواد المختلفة للقواعد الاساسية اللازمة في بناء الاختبارات الموضوعية* (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (2001). *إطار مرجعي للتقويم التربوي*، ط ٣، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- شعلة، الجميل (2001). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية : اتجاهات وتطلعات*، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- صبري، ماهر، والرافعي، محب (2008). *التقويم التربوي أسسه وأجرائه*، مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.
- عبد السلام، فاروق، طاهر، ميسرة، ومهني، يحيى (1994). *مدخل إلى القياس التربوي والنفسي*، ط3، مكة المكرمة: المكتبة المكية.
- عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (2010). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط 12، الأردن: دار الفكر
- عودة، أحمد (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- طه، فرج عبد القادر. (2005) *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. أسيوط: دار الفكر
- غانم، محمود (1418هـ). *القياس والتقويم*. دار الأندلس، الطبعة الأولى.
- الكيلاي، عبد الله زيد، عدس، عبد الرحمن، والتقي، أحمد محمد عيسى (1993). *القياس والتقويم في التعلم والتعليم*، الأردن: جامعة القدس المفتوحة.
- المالكي، يحيى (2015). *درجة التزام معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بقواعد بناء الأسئلة الموضوعية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم جامعة أم القرى.
- المطيري، عيسى (2003). *مدى تنوع المستويات المعرفية وفق تصنيف ولسون وتوفير شروط الاختبار الجيد في اختبارات مادة الرياضيات للصف الثالث متوسط في محافظة المهد التعليمية* (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى.
- المنصور، سناء (2011). *الاختبارات الموضوعية لبعض مقررات مرحلة البكالوريوس بكلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي دراسة تحليلية*. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية*، 12، (1).
- الموسوي، ناصر (1994). *الأسئلة الموضوعية في كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بالبحرين - أشكالها وشروط بنائها، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (29)، 112 - 149.
- هاشم، كمال الدين (2006). *القياس والتقويم التربوي*، الرياض: مكتبة الرشد.

Wagner, T. A., & Harvey, R. J. (2006). Development of a new critical thinking test using item response theory. *Psychological assessment*, 18(1), 100-105.